

Vogt, Jürgen

Versuch über Kritische Musikpädagogik

Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. 1. Aufl. Münster; New York : Waxmann 2017, S. 329-347. - (Musikpädagogische Forschung; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Vogt, Jürgen: Versuch über Kritische Musikpädagogik - In: Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. 1. Aufl. Münster; New York : Waxmann 2017, S. 329-347 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-156412 - DOI: 10.25656/01:15641

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-156412>

<https://doi.org/10.25656/01:15641>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hrsg.)

MUSIKPÄDAGOGIK UND KULTURWISSENSCHAFT

MUSIC EDUCATION AND
CULTURAL STUDIES

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 38

Proceedings of the 38th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hrsg.)

Musikpädagogik und Kulturwissenschaft

Music Education and Cultural Studies



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 38 Research in Music Education, vol. 38

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3661-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Heide Reinhäkel, Berlin
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Alexander J. Cvetko & Christian Rolle

Vorwort 9

Editors' note

Barbara Hornberger

Musik – Kultur – Pädagogik

Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven 19

Music – culture – education

Questions and perspectives of cultural science

Bernd Clausen

Regionalität und Territorialität als kulturwissenschaftliche Kategorien

historisch-musikpädagogischer Forschung am Beispiel des Tonwortstreits:

Der Fall Raimund Heuler 37

Regionality and territoriality as categories of cultural studies

in historical research in music education: The latonisation dispute and

Raimund Heuler

Heinz Geuen & Christine Stöger

„Spielarten“ – Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht

aus Perspektive der Cultural Studies: Ein Gedankenexperiment 57

“Spielarten” – Making music in general music education from a cultural studies

perspective: A thought experiment

Marc Godau & Matthias Krebs

Weiterbildung als Community of Practice?

Zur forschungsbasierten Entwicklung der Weiterbildung

„Zertifikatskurs tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“ 73

Further education as community of practice? Insights into the

research-based development of the “certificate course tAPP –

music with apps in cultural education”

Valerie Krupp-Schleußner

„Kopfhörer rein, Welt aus.“ Individuelle Perspektiven auf musikalisch-kulturelle Teilhabe vor dem Hintergrund des *capability approach* 87

“Put on your headphones; tune out the world.” Individual perspectives on cultural participation in light of the capability approach

Andreas Kruse

Wider eine Ästhetik (im Dienst) der Gewalt

Kulturwissenschaftliche Impulse zu einem musikpädagogischen Problem 105

Opposing aesthetics that serve violent ends: The impulses of cultural studies to move toward a music-educational approach to challenges

Stefan Orgass

Ein System als Teil einer Theorie

Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen

Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik 119

A system as part of a theory: Reflections on the problem of demarcation as a problem of scientific music pedagogy

Michael Rappe & Christine Stöger

„I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl“

Breaking lernen als Prozess der Identitätskonstruktion 137

“I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl”

Learning to break as an identity construction process

Christian Rolle, Elin Angelo & Eva Georgii-Hemming

Mapping the methodological field of discourse analysis

in music education research

A review study, part I 153

Constanze Rora

Musik als Praxis aus dem Blickwinkel einer Phänomenologie

der Partizipation 165

Music as human practice in the perspective of phenomenological participation

Peter W. Schatt

„... das Wörtlein: und“: Überlegungen zur Erkundung und Gestaltung
des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft 181

*„...das Wörtlein: und“: Reflections on the exploration and development
of the relationship between music education and cultural studies*

Freie Beiträge

Thomas Busch

Die Entwicklung der Selbstregulation instrumentalen Übens
in der späten Kindheit 199

The development of self-regulation in instrumental practice during late childhood

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Musikalisches Selbstkonzept und Musikalische Erfahrungheit beeinflussen
die Entwicklung des Interesses am Schulfach Musik
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern
an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-
Württemberg 217

*Musical self-concept and musical sophistication influence the development of
interest in music as a school subject. An empirical long-term study of German
students at secondary schools*

Marc Godau

Apps in der musikpädagogischen Praxis
Eine explorative Studie zur kommunikativen Konstruktion von mobilen
Technologien im schulischen Nachmittagsbereich 237

*Music education practices with apps: Exploring the social construction of mobile
technology in extracurricular classes*

Michael Göllner

Perspektiven von Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern auf
das Vexierbild Bläserklassenunterricht
Eine qualitative Interviewstudie 251

*Perspectives of teachers and pupils on the concert band as a picture puzzle
A qualitative interview study*

<i>Christian Harnischmacher, Kilian Blum & Viola Cäcilia Hofbauer</i>	
Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht	269
<i>Competence orientation and motivation of teachers in music lessons</i>	
 <i>Daniel Prantl & Christopher Wallbaum</i>	
Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung	
Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen	
Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig	289
<i>The analytical short film in teacher training – Presentation of</i>	
<i>a seminar method and short report on the accompanying research</i>	
<i>at the University of Music and Drama, Leipzig</i>	
 <i>Gabriele Puffer</i>	
FALKO-M: Ein Testinstrument zum domänenspezifischen Professionswissen	
von Musiklehrkräften	309
<i>FALKO-M: A tool for assessing music teachers' professional knowledge</i>	
 <i>Jürgen Vogt</i>	
Versuch über Kritische Musikpädagogik	329
<i>An essay on critical music education</i>	

Jürgen Vogt

Versuch über Kritische Musikpädagogik

An essay on critical music education

While the genuine critical music education of the 1960ies and 1970ies has more or less vanished, the article asks for possibilities of reformulating basic insights of Critical Theory for present music education. The result is much more sceptical in terms of practical application than former approaches used to be. Instead, the article suggests more critical analyses of specific pathologies and paradoxes of music education today, based on the experience of social negativity.

Einleitung

Auf einem Forum zum Thema „Wozu Theorie in der musikpädagogischen Forschung?“ auf der AMPF-Jahrestagung im Jahre 2011 habe ich¹ einen kurzen Vortrag mit dem Titel *Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige* gehalten (Vogt, 2012). Während es mir damals darum ging, die Frage nach dem Verbleib der Kritik innerhalb der musikpädagogischen Theorie überhaupt (oder wieder) einmal zu stellen, möchte ich im vorliegenden Beitrag etwas eingehender erläutern, was denn unter einer Kritischen Theorie der Musikpädagogik zu verstehen sein könnte, die sich weiterhin an der Kritischen Theorie orientiert, so wie sie namengebend in der sogenannten Frankfurter Schule entwickelt wurde. Ich werde dabei in folgenden Schritten vorgehen:

Zunächst möchte ich zumindest historisch an die beiden vorausgegangenen AMPF-Lectures von Hermann J. Kaiser und Thomas Ott anknüpfen (Kaiser, 2015; Ott, 2016) und in einer kurzen Reminiszenz daran erinnern, dass es sehr wohl so etwas wie eine *kritische Musikpädagogik* in der Vergangenheit der Disziplin gegeben hat – ohne dass dieser Terminus freilich Eingang in die musikpädagogischen Lexika und Handbücher gefunden hätte. Allerdings kann ich hier weder als Zeitgenosse berichten, noch taugt Heinz Antholz, obgleich ganz gewiss ein

1 Da es sich beim vorliegenden Text ursprünglich um einen Vortrag handelt, ist der personale Gestus weitgehend beibehalten.

kritischer Denker, hier als ein Beispiel.² Mir geht es in erster Linie um den erklärungsbedürftigen Sachverhalt, dass diese kritische Musikpädagogik lange verschwunden ist, und ich möchte die These vertreten, dass dieses Verschwinden nicht nur historische, sondern auch theorieimmanente Gründe hatte, mit der jeder Versuch einer Wiederbelebung oder Fortführung einer kritischen Musikpädagogik von vornherein belastet ist (vgl. Vogt, 2005).

In einem zweiten Schritt werde ich dann versuchen, das „große K“ im Titel des Textes zu erläutern. Das Adjektiv *kritisch* ist ja nicht patentrechtlich geschützt, und es gibt eine Vielzahl von legitimen Verwendungsweisen auch in der Pädagogik (vgl. dazu u. a. Benner, Borrelli, Heyting & Winch, 2003). Ich möchte mich daher darauf konzentrieren, einige Grundzüge der Kritischen Theorie mit großem K, also der sogenannten Frankfurter Schule, zu skizzieren, was an sich schon schwierig und vielleicht problematisch genug ist (vgl. dazu klassisch Jay, 1981; Wiggershaus, 1988). Es soll dabei aber auch nicht um theoriegeschichtliche Feinheiten gehen, sondern um die Frage, was man denn heute mit einer Theorie, die in ihren Grundzügen in den 30er- und 40er-Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelt wurde, überhaupt noch anfangen kann. Diese Frage ist natürlich von verschiedener Seite schon mehrfach gestellt und beantwortet worden (vgl. etwa Wellmer, 1993; Schnädelbach, 2000). Am aussichtsreichsten erscheint mir hier der Versuch von Axel Honneth, so etwas wie eine Minimalbestimmung zu geben, die sich so oder zumindest so ähnlich bei fast allen Vertretern der Kritischen Theorie wiederfinden lässt (Honneth, 2007, 2007a); dieser Bestimmung möchte ich, in nochmals reduzierter Form, an dieser Stelle schon aus pragmatischen Gründen folgen.

Um dies etwas anschaulicher zu gestalten, werde ich dann im dritten Teil die Minimalbestimmung an einem recht prominenten historischen Beispiel illustrieren, nämlich an Adornos *Kritik des Musikanten*. Ich setze dabei voraus, dass dieser Text als Klassiker der Musikpädagogik zumindest in den Grundzügen präsent ist, sodass ich mich inhaltlich dabei kurzfassen kann. Es geht mir in erster Linie darum, exemplarisch zu zeigen, wie denn Adorno das kritische Geschäft in musikpädagogischer Absicht überhaupt betreibt, und wo dessen offensichtliche Grenzen liegen. Zum Schluss versuche ich dann einen kleinen Ausblick darauf, was denn Kritische Musikpädagogik unter gegenwärtigen Bedingungen überhaupt sein könnte. Dieser Ausblick, soviel sei hier schon vorweg gesagt, wird sehr viel vorsichtiger und skeptischer ausfallen, als dies die Vertreter der „älteren kritischen Musikpädagogik“ in den 1960er- und 1970er-Jahren vor Augen hatten.

2 Generational gehört Heinz Antholz (Jahrgang 1917), aus dessen Nachlass die AMPF-Lectures finanziert werden, vielleicht am ehesten zu der von Helmut Schelsky so genannten „skeptischen Generation“ (Schelsky, 1957), während die Vertreter der kritischen Musikpädagogik deutlich jünger sind und ungefähr zwischen 1940 und 1945 geboren wurden. Auf die Grenzen und Probleme einer primär politisch motivierten Musikpädagogik hat Antholz bereits frühzeitig – kritisch – hingewiesen (Antholz, 1972).

Kritische Musikpädagogik und ihr Verschwinden

Die Frage, was denn unter *kritischer Musikpädagogik* in der Vergangenheit der Disziplin verstanden wurde, ist nun an sich schon schwer zu beantworten. In der Rückschau spricht Wolfgang Martin Stroh in einem Text aus dem Jahre 2002 von „verworrenen und kontroversen Diskussionen“ (Stroh, 2002, S. 2), die in den 1950er-Jahren mit Adornos *Kritik des Musikanten* beginnen und sich bis ca. Mitte der 1970er-Jahre bis vielleicht zu Wulf Dieter Lugerts *Grundriß einer neuen Musikdidaktik* (1975) fortsetzen. Aus der Distanz macht Stroh vier Kritikfelder aus, denen man dann auch die einzelnen musikpädagogischen Positionen grob zuordnen könnte (Stroh, 2002, S. 2f.):

- Kritik an der Musischen Erziehung,
- Kritik am engen musikpädagogischen Musikbegriff,
- Kritik auch am intoleranten Umgang von Jugendlichen mit Musik, die ihnen fremd ist,
- Kritik am niedrigen intellektuellen und wissenschaftlichen Niveau von musikpädagogischer Theorie und unterrichtlicher Praxis.

Ohne auf diese Felder und auf die Triftigkeit ihrer Bestimmung hier weiter eingehen zu können, wird doch schon auf den ersten Blick deutlich, dass sie nur recht wenig miteinander zu tun haben, und dass der hier bemühte Kritikbegriff keineswegs einheitlich verwendet wird. Was, so könnte man z. B. fragen, hätten die Kritik in Hartmut von Hentigs Konzept des Lebens mit der Aisthesis mit der Lüneburger Popmusikdidaktik gemeinsam, die sich doch beide irgendwie als kritisch verstanden haben? Festzuhalten ist: Die kritische Musikpädagogik der 1960er- und 1970er-Jahre verfügte weder über einen gemeinsamen *Theoriebestand*, noch über eine wissenschaftliche *Forschungsmethode*, mit der diese unterschiedlichen Ansätze identifiziert werden könnten.³ Es ist daher kein Wunder, dass in den einschlägigen historischen Arbeiten eine *kritische Musikpädagogik* als Theorieparadigma gar nicht erscheint. Angemessener wäre es vermutlich, hier in Anlehnung an die Dissertation von Martin Weber von bestimmten *diskursiven* Gemeinsamkeiten und Überschneidungen auszugehen, die für einen gewissen Zeitraum so etwas wie erkennbare Einheitlichkeit garantierten oder auch nur rhetorisch suggerierten (vgl. Weber, 2005, S. 454–473). In Anlehnung an Hermann J. Kaisers AMPF-Lecture von 2014 könnte man auch von einem mehr

3 Karl-Heinz Dammer weist darauf hin, dass dies auch für die Kritische Erziehungswissenschaft zutrifft: „Die Bezeichnung ‚kritische Erziehungswissenschaft‘ war nicht mehr als ein nachträglicher Sammelbegriff für eine Reihe von Ansätzen, die mehr oder minder stark von einigen Motiven der Frankfurter Schule beeinflusst waren, ohne damit jedoch diese theoretisch beerben oder systematisch in die Erziehungswissenschaft einführen zu wollen“ (Dammer, 1999, S. 185).

oder weniger gemeinsamen *Denkstil* sprechen, der in seiner Substanz jedoch beträchtliche Unterschiede aufweist (Kaiser, 2015). Thomas Ott hat dies in seiner Lecture von 2015 noch einmal ausführlicher herausgearbeitet (Ott, 2016). Und schließlich hat Niels Knolle diese fragile Mischung von Identität und Differenz in der Festschrift für Thomas Ott in die launige Frage gekleidet: „Wer waren wir, und wenn, wie viele, und vor allem: warum?“ (Knolle, 2011)

Vom Erziehungswissenschaftler Heinz-Elmar Tenorth, den man nicht gerade als einen Freund kritischer Pädagogik bezeichnen kann, stammt ein Vorschlag, die vielfältigen Formen kritischer Erziehungswissenschaft anhand ihres Kritikverständnisses zu typisieren (Tenorth, 1999, S. 143–159): Er unterscheidet dabei erstens Kritik als „Defizitzuschreibung“ – hier dienen vor allem die Arbeiten Klaus Mollenhauers als Exempel –, zweitens Kritik auf der Grundlage „ontologisch-dogmatischer Prämissen“, die Tenorth bei Heinz-Joachim Heydorn durchgeführt sieht, und schließlich drittens Kritik als paradoxe „negative Pädagogik“ nach Andreas Gruschka. Wenn man sich zumindest dieses Vokabulars bedienen will, so manifestiert sich der kritische musikpädagogische Denkstil sicherlich in erster Linie als „Defizitzuschreibung“ – das „ontologische“ Bildungspathos Heydorns findet sich hier ebenso wenig wie der Versuch einer negativen (Musik-) Pädagogik. Politisch, musikalisch und pädagogisch wurden der vorfindlichen Musikpädagogik eine Vielzahl von grundsätzlichen Mängeln attestiert, sei es die Rückständigkeit und Nazi-Affinität der Musischen Erziehung, der bürgerliche Konservatismus der Kunstwerkorientierung oder die sozialdiskriminierende Funktion des dreigliedrigen Schulsystems. Je nach Fokus unterscheiden sich dabei die kritischen Perspektiven, die in anspruchsvollen Ansätzen wie dem Modellversuch Kollegs Schule in NRW auch zusammenlaufen können. Festzuhalten bleiben dabei aber mindestens drei Probleme grundsätzlicher Art, mit denen es jede Variante von kritischer Musikpädagogik zu tun hat:

Erstens ist nicht eindeutig, auf welcher *normativen Basis* die Kritik überhaupt beruht. Zwischen marxistischen Begründungen z. B. bei Wolfgang Martin Stroh und doch eher klassisch-bildungstheoretischen wie bei Hartmut von Hentig findet sich hier eine ganze Bandbreite an normativen Grundlagen, deren Verhältnis zueinander aber allem Anschein nach nie richtig aufgearbeitet wurde. Vielleicht erschien dies auch nicht als sonderlich nötig, denn gegenüber den offenkundigen Defiziten der damaligen musikpädagogischen Theorie und Praxis war es relativ leicht, im Prinzip und immer schon im Recht zu sein. Thomas Ott erinnert sich hier an ein „gewisses angenehmes Gefühl, sich mit dem Rückenwind der Geschichte an der Spitze des Fortschritts zu bewegen“ (Ott, 2016, S. 34) – und wer mag schon die Berechtigung von angenehmen Gefühlen in Zweifel ziehen? Relevant ist jedenfalls, dass es sich nicht um irgendwelche Mängel im musikpädagogischen Detail handelte, sondern um solche grundlegender Art, zu deren Bearbeitung der Rekurs auf allgemeine philosophische, anthropologische, sozialtheoretische oder politische Theorien unabwendbar erschien.

Zweitens ist auffällig, wie schnell und zuweilen ungeduldig versucht wurde, von der theoretischen Defizitzuschreibung zur musikpädagogischen Praxis überzugehen (vgl. Ott, 2016, S. 34). Dieser Übergang funktioniert jedoch nicht nur aus bildungspolitischen, sondern schon aus logischen Gründen nicht so bruchlos, wie es vielleicht wünschenswert erschien: Aus dem, was man nicht haben möchte, ist nicht einfach zu folgern, was denn stattdessen geschehen soll. Hier müssen und mussten auch schon damals eine ganze Reihe von Zusatzannahmen getätigt werden, die sich aus der Kritik selbst nicht automatisch ergeben. Dies trifft besonders für den eigentlich didaktischen Bereich zu, denn für die Ebene des konkreten pädagogischen Handelns stellt die überwiegend politische Kritik ja keinerlei Begriffe bereit. So ist und war es beispielsweise nicht selbstverständlich, dass aus der programmatischen „Orientierung an der Aisthesis“ auf der didaktischen Ebene das lehrgangshafte Schulbuch *Sequenzen* folgte; Stroh spricht hier im Nachhinein von einem „technokratisch“ konzipierten „monströsen Schulbuchprojekt“ (Stroh, 2002, S. 6; vgl. dazu genauer Ott, 1984). Tenorth betont analog hierzu im Blick auf die kritische Erziehungswissenschaft Mollenhauerscher Provenienz, dass die kritischen Analysen schon aufgrund ihres Totalitätscharakters die doch emphatisch propagierte „Vermittlung“ von Theorie und Praxis eher verhinderten, als beförderten (Tenorth, 1999, S. 143–149). Insgesamt ist es auch der Erziehungswissenschaft nicht gelungen, ursprünglich gesellschaftstheoretische Begriffe schlüssig in „einheimische“ Begriffe der Pädagogik zu übersetzen und damit auch pädagogische Handlungsrelevanz zu erreichen (vgl. etwa – mit unterschiedlicher Betonung – auch Ruhloff, 1983; Peukert, 1983 oder Schäfer, 1991).

Drittens schließlich wird eine kritische Musikpädagogik, die sich vor allem auf eine ganz bestimmte und historisch zu verortende Defizitzuschreibung stützt, gewissermaßen das Opfer ihres eigenen Erfolges. Wenn die konkreten Defizite im Wesentlichen beseitigt sind, macht sich die kritische Musikpädagogik selbst überflüssig und kann sich getrost auflösen, ohne dass man sie vermissen würde. Dies scheint mir, neben theorieimmanenten und generationalen Problemen, der eigentliche Grund für das faktische Verschwinden der kritischen Musikpädagogik zu sein: Viele, wenn sicherlich auch längst nicht alle ihre Forderungen und Ziele sind schulpädagogisch eingelöst und in den schulischen Alltag integriert, auch wenn manchen von ihnen dabei der ursprünglich kritische Zahn gezogen wurde. Hier kann man ein bildungspolitisches Kalkül vermuten: Die ursprünglich kritischen Positionen werden befriedet und schultauglich gemacht.⁴ Es wäre aber auch denkbar, dass hier ein grundsätzliches Problem sichtbar wird, was auch schon einmal ironisch als „Hentig-Paradoxon“ bezeichnet worden ist (Diederich & Tenorth, 1997, S. 225): Wird die Kritik an der Schule unmittelbar in die Schule hineingetragen, wandelt sie sich automatisch wieder in Schule um, wodurch sich natürlich wieder neuerliche Kritik meldet, die dann wieder inte-

4 Stroh (2002) spricht hier von einer Mischung aus Integration und Isolierung weiterhin vorhandener kritischer Positionen.

griert wird etc. Das Resultat ist dann die auf Dauer gestellte Reform, die nie aufhören kann und daraus ihre zumindest psychohygienische Attraktivität bezieht. In systematischer Hinsicht wäre also zu fragen, ob und wenn ja in welchem Umfang eine kritische Musikpädagogik überhaupt an existierende pädagogische Institutionen und den dort vorfindlichen musikpädagogischen Praxen ansetzen darf, inwieweit sie also, wie es bei Wolfgang Klafki programmatisch hieß, sich als „kritisch-konstruktiv“ (Klafki, 1993, Hervorhebung Jürgen Vogt) verstehen sollte.⁵

Eine Minimalbestimmung Kritischer Theorie

Ich werde nun gewissermaßen einen Schritt hinter diese drei grundsätzlichen Probleme kritischer Musikpädagogik zurückgehen und mich zunächst einmal dem ersten Problem zuwenden, also der Frage nach der normativen Basis der musikpädagogischen Defizitzuschreibung. Wie schon erwähnt, sind hier historisch ganz heterogene Quellen auszumachen, denen man nachgehen könnte. Ich möchte mich an dieser Stelle auf eine einzige dieser Quellen konzentrieren, nämlich auf die Kritische Theorie der zu Recht oder Unrecht sogenannten Frankfurter Schule der Sozialphilosophie. Diese ist ja dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht in irgendeiner Weise kritisch verfährt – das tun andere Theorien ja auch –, sondern dass hier das Adjektiv *kritisch* namengebend verwendet wird – *Kritische Theorie* in Abgrenzung zu dem, was Max Horkheimer in den 1930er-Jahren als *Traditionelle Theorie* bezeichnete und womit so ziemlich jede Form von Theorie oder Wissenschaft gemeint war, die sich mangels Selbstreflexion der bloßen Reproduktion der bestehenden Verhältnisse verschrieben hatte (vgl. Horkheimer 1937/1992).

Es ist natürlich bekannt und auch in jeder Geschichte der Musikpädagogik nachzulesen, dass der Initialanstoß zur Entwicklung kritischer Musikpädagogik

5 Unter „Kritik“ fasst Klafki den Aufweis einer Diskrepanz zwischen den Versprechen der Bildungstheorie(n) und der Realität der Bildungseinrichtungen; „konstruktiv“ ist diese Kritik, weil sie stets auf konkrete Verbesserung der Praxis angelegt ist (vgl. Klafki, 1993, S. 89f.). Mit Blick auf die Kritische Theorie betont Klafki, dass es sich nicht „um einfache Übernahmen oder ‚Anwendungen‘ von Elementen der ‚Kritischen Theorie‘ handeln (kann), sondern nur um kritisch prüfende Rezeption und sachgemäße Übersetzung in den didaktischen Problemzusammenhang mit seiner ‚relativen Eigenständigkeit‘, die sich aus dem historisch erarbeiteten Problembewusstsein und der Aufgabe der Didaktik ergibt, Aufklärung über und Hilfen zur Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zu leisten“ (Klafki, 1993, S. 110). Die Kritische Theorie wird hier gewissermaßen geisteswissenschaftlich domestiziert, da ihre Kritik sich selbst einer pädagogischen (didaktischen) Kritik unterziehen muss, deren Maßstäbe sich wiederum aus der historisch-hermeneutischen Herausarbeitung des Bildungsgedankens ergeben sollen. Dass dieser selbst, wie etwa Adorno dies in der *Theorie der Halbbildung* (1959) herausgearbeitet hat, ideologisch zumindest gefährdet ist, kommt Klafki nicht in den Sinn.

gik(en) in den 1950er-Jahren von Theodor W. Adorno ausging, also von dem in der BRD sicherlich profiliertesten Vertreter der Frankfurter Schule (vgl. Vogt, 2011). Danach verlieren sich aber gewissermaßen die Rezeptionsspuren, denn die typisch adornitische Verquickung von Kunstwerkorientierung und Gesellschaftskritik war nur schwer zu verstehen, geschweige denn irgendwie musikpädagogisch umzusetzen. Und während die Kritische Erziehungswissenschaft z. B. bei Klaus Mollenhauer, Wolfgang Klafki und Herwig Blankertz sich in den 1960er- und 1970er-Jahren dann explizit an die Gesellschaftstheorie des ehemaligen Adorno-Assistenten Jürgen Habermas anschloss (vgl. u. a. den Überblick bei Krüger, 1999), ist eine solche Wendung in der Musikpädagogik nicht zu erkennen.⁶ Inzwischen, so scheint es, ist die Kritische Theorie fast vollständig aus dem musikpädagogischen Blickfeld geraten; Adorno und Horkheimer, zumal auf Schwarz-Weiß-Fotografien, erscheinen nicht nur Musikpädagogen des 21. Jahrhunderts wie Relikte aus einer vergangenen Zeit, und wer sich nach wie vor zu Habermas bekennt, ist angesichts der intellektuellen Dominanz vernunftkritischer französischer Autoren vollständig unzeitgemäß. Nicht viel anders müsste es nun einer Kritischen Musikpädagogik gehen, die sich unverdrossen an den alten Theorie- und Problembeständen der Kritischen Theorie abarbeitete – wenn es denn klar wäre, was überhaupt mit *Kritischer Theorie* gemeint ist, und von welcher Variante man eigentlich spricht.⁷ Wie schon zu Beginn des Textes erwähnt, möchte ich daher im Anschluss an Axel Honneth den Versuch unternehmen, wenigstens so etwas wie einen kleinsten gemeinsamen Nenner der diversen Lesarten von Kritischer Theorie zu skizzieren, von dem anzunehmen ist, dass er nach wie vor relevant ist.

*

Kritische Theorie wäre zunächst einmal undenkbar ohne die grundlegende *Diagnose sozialer Negativität im Hinblick auf ein gutes Leben*.⁸ Es gibt für diese

6 Erst mit Stefan Orgass' Studie *Kommunikative Musikdidaktik* von 1996 kommt es zu einer theoriegeschichtlich späten Habermas-Rezeption, die zudem stark von Klaus Schallers *Pädagogik der Kommunikation* (1987) überlagert ist.

7 Herbert Schnädelbach schlägt in diesem Zusammenhang vor, zwischen einem engeren und einem weiteren Begriff von Kritischer Theorie zu unterscheiden (Schnädelbach, 2000, S. 109f.). Der engere Begriff entspricht dem ursprünglichen Programm Horkheimers, nämlich eine ökonomisch geprägte Theorie in Verbindung mit Philosophie, Soziologie und Psychoanalyse zu entwerfen und zu praktizieren. Der weitere Begriff bezieht sich nur noch auf den frühen Vorschlag von Habermas, Kritische Theorie sei in erster Linie durch das emanzipatorische Erkenntnisinteresse geprägt. In diesem Sinne gibt es dann auch eine „Kritische Erziehungswissenschaft“ wie auch andere „kritische“ Disziplinen, die aber mit dem Ursprungsentwurf der Kritischen Theorie nur noch wenig, und mit ihrer Entwicklung seit der *Dialektik der Aufklärung* dann gar nichts mehr zu tun haben.

8 Der Begriff des *guten Lebens* ist kein zentraler Begriff der Kritischen Theorie, obwohl er gewissermaßen den normativen Hintergrund aller Kritik bildet. Gründe dafür sind

Negativität unterschiedliche Formeln, wie z. B. „die verwaltete Welt“ bei Theodor W. Adorno (vgl. Adorno, 1963/1997a), der „eindimensionale Mensch“ bei Herbert Marcuse (Marcuse, 1964/1984), die „Kolonisierung der Lebenswelt“ bei Jürgen Habermas (Habermas, 1981) oder die „verweigernte Anerkennung“ bei Axel Honneth (Honneth, 1992) – um auch gleich einmal die vielleicht prominentesten Namen und Schlagworte zu nennen. Dieses Fundament der Kritischen Theorie besteht damit aus zwei Bestandteilen, die nicht immer scharf auseinandergehalten werden: Da ist zunächst einmal und vor allen Dingen die Diagnose der sozialen Negativität. Einfach gesagt bedeutet dies: Die Welt, in der wir leben, ist nicht gut so wie sie ist für den Einzelnen, und sie ist es vor allen Dingen deshalb nicht, weil die Sozialität, in der sich der Einzelne unweigerlich bewegt, tiefgreifend gestört ist. Diese Diagnose ist nun innerhalb der Kritischen Theorie unterschiedlich begründet und kann, je nach Ausrichtung, vor allem auf Autoren wie Marx, Weber, Lukács oder Freud zurückgeführt werden. Fundamentalere ist vielleicht aber sogar, dass dieser theoretischen Begründung immer implizit die Prämisse vorausgeht, dass es so etwas wie ein „gutes Leben“ des Einzelnen in der Gesellschaft geben kann oder vielleicht sogar geben sollte. Diese Prämisse selbst kann nun wiederum nicht theoretisch abgeleitet werden, jedenfalls nicht ohne massive und kaum begründbare anthropologische oder sogar theologische Vorgaben, sondern muss als Erfahrung, wie rudimentär diese auch sein mag, jeder Theorie vorausgehen. Kritische Theorie hat somit einen prä-theoretischen Kern, der bei den einzelnen Autoren keineswegs derselbe ist, der aber von den Adressaten der Kritik zumindest ansatzweise geteilt werden muss, damit die Kritik überhaupt verstanden werden kann. Festzuhalten bleibt, dass die Kritische Theorie in all ihren Spielarten darauf insistiert, dass ein gutes Leben potenziell möglich ist, aber aus bestimmten Gründen verhindert wird (vgl. auch Honneth, 2000).

Diese Gründe sind nun durchaus unterschiedlicher Art, und vor allem sind sie unterschiedlich wirkmächtig. Der Grad der sozialen Negativitätszuschreibung ist dabei bekanntlich innerhalb der Kritischen Theorie sehr verschieden ausgeprägt; er reicht vom tiefen Pessimismus Adornos bis hin zum ästhetischen Utopismus Herbert Marcuses. Auf jeden Fall handelt es sich nicht um Kleinigkeiten, die reformistisch einfach beseitigt werden könnten, sondern gewissermaßen um tiefgehende Störungen im System selbst. Schon an dieser Stelle muss festgehalten werden, dass das Betriebsversprechen der Pädagogik, den Menschen zu seinem zumindest weltlichen Glück führen zu können (vgl. dazu z. B. Oelkers, 1990), aus dieser Warte mit gehöriger Skepsis betrachtet werden muss – die Pädagogik, und somit auch die Musikpädagogik, steht nicht außerhalb der sozialen Negativitätserfahrung, sondern ist immer auch Teil davon; die Frage ist dann nur noch,

sicherlich z. B. die ursprünglich marxistische Ausrichtung der Kritischen Theorie, das Bilderverbot bei Adorno – nach dem „das Gute“ nur indirekt durch Analyse des „Schlechten“ hervortritt –, aber auch die enge Verbindung zwischen (deutschem) Neoaristotelismus und politischem Konservatismus (vgl. Schnädelbach, 1992).

wie geschlossen und total die negative Gestalt der Gesellschaft und damit auch der Pädagogik gedacht wird. Pädagogen sollte übrigens diese Denkfigur nicht neu sein; sie stammt eigentlich von Rousseau und seiner Idee einer Pädagogik, die aber keine Pädagogik sein will, weil diese als Erziehungs- und Sozialisationsinstanz den Menschen nur in sein Unheil führt.

**

Die Lücke, die nun zwischen der Erfahrung sozialer Negativität und einem möglichen guten Leben klafft, kann jedenfalls, so die gemeinsame Überzeugung der unterschiedlichen Autoren, nur über den Weg der Kritik geschlossen werden.⁹ Diese Kritik selbst beruht daher auf einer Diagnose derjenigen sozialen Fehlentwicklungen, Störungen oder Pathologien – die Wahl der Begriffe hängt von den jeweiligen Theorien ab –, die ein gutes Leben verhindern. Vorausgesetzt wird dabei erstens, dass die sozialen Institutionen und Praxen, die als negativ erfahren werden, überhaupt einer rationalen Kritik zugänglich sind. Über die Maßstäbe dieser Rationalität kann man dabei streiten; mindestens wird man davon ausgehen, dass es unterschiedliche Rationalitätsformen gibt, für die wiederum verschiedene Begründungsmodi gelten (vgl. etwa für die ästhetische Rationalität Seel, 1985). Zweitens ist die Kritik vor allem dort interessant, wo sie soziale Missstände freilegt, die von den Akteuren selbst vielleicht gar nicht so gesehen und artikuliert werden – sonst bräuchte man sie ja gar nicht. Die Kritik der Kritischen Theorie ist somit auch dort, wo sie vielleicht nicht mehr so genannt wird, Ideologiekritik – Kritik des falschen, richtigen Bewusstseins (vgl. dazu allgemein Jaeggi, 2009; Vogt, 2015).

Damit ist natürlich ein Grundproblem benannt: Die Kritik richtet sich vor allen Dingen auf diejenigen sozialen Sachverhalte, welche die jeweiligen Akteure daran hindert, gewissermaßen „zur Vernunft“ zu kommen. Gleichzeitig muss sie damit rechnen, dass die Akteure überhaupt fähig zur Vernunft sind, weil andernfalls die Kritik ins Leere laufen würde. Wirft man einen Blick auf die ältere kritische Musikpädagogik, so ist man in der Rückschau verblüfft, wie leicht vielen Autoren z.B. das Wort *Ideologie* über die Lippen beziehungsweise auf das Papier geflossen ist (vgl. etwa Jenne, 1977). Ideologie ist hier einfach „falsches Bewusstsein“, und wer die ideologische Verfasstheit der existierenden Musikpädagogik nicht einsieht, dem ist ohnehin nicht zu helfen – kurz: man stößt, was ohnehin schon im Fallen begriffen ist. So einfach ist es natürlich mit der Ideologiekritik heute nicht mehr bestellt. Zum einen kann die Kritik nicht einfach von außen oder von oben durchgeführt werden, schon weil es einen solchen Außenstandpunkt nicht (mehr) gibt. Die Kritik muss somit von der Vernünftigkeit existierender sozialer Praxen ausgehen, ohne diesen doch dabei so viel Ver-

9 So schon klassisch bei Marx: „Indessen ist das gerade wieder der Vorzug der neuen Richtung, daß wir nicht dogmatisch die Welt antizipieren, sondern erst aus der Kritik der alten Welt die neue finden wollen.“ (MEW, 1961, S. 344)

nünftigkeit zu konzedieren, dass sie nur noch verbessert oder reformiert werden müssten.¹⁰ Zum anderen gibt es keine Kritik ohne Einbezug der Akteure, aber es ist keineswegs sicher, dass diese die Kritik auch übernehmen und für sich akzeptieren. Nicht zufällig korrespondiert die Kritik hier mit der Therapie: Ohne Leidensdruck der Patienten findet sie gar nicht erst statt.

Damit ist dann zuletzt auch der praktische Aspekt angesprochen. In der Kritik steckt selbstverständlich die Hoffnung auf praktische Veränderung, allerdings nicht als unmittelbare Anweisung für gelingende Praxis von einer externen Position aus. Es kann daher schon von der Sache her gar keine „Kritische Musikpädagogik“ als didaktische Konzeption geben, sondern, vorsichtig gesagt, Bezugnahmen auf die Kritische Theorie, die für die Musikpädagogik nicht marginal sind. Ein Beispiel für eine marginale Bezugnahme wäre etwa Michael Alts *Didaktik der Musik* von 1968, da dort zwar Adorno etliche Male positiv erwähnt wird, für die eigentliche didaktische Theorie Alts aber ansonsten gar keine Rolle spielt. Für Stefan Orgass' *Kommunikative Musikdidaktik* (1996) ist demgegenüber z. B. der Bezug auf Habermas nicht marginal, ohne dass es sich hier einfach um eine musikpädagogische Anwendung handeln würde.

Die Kritik muss somit, wie dies Rahel Jaeggi vor einiger Zeit formuliert hat, lediglich als „Ferment“ für veränderte Praxis angesehen werden (Jaeggi, 2009, S. 295), aber nicht als konzeptioneller Gegenentwurf zur gegenwärtigen Praxis. Jede Variante der Kritischen Theorie lebt in praktischer Hinsicht vor allem von einem Minimalvertrauen darauf, dass die sozialen Akteure so etwas wie einen auf Leidensfähigkeit beruhenden Restinstinkt dafür haben, dass sie in pathologischen Verhältnissen leben, die so etwas wie ein gutes Leben strukturell verhindern. In allen Varianten kritischer Theorie gibt es also die Annahme eines positiven Kerns unbeschadeter Erfahrung, wie verschüttet dieser auch immer sein mag (vgl. zu Adorno etwa Seel, 2004). Wäre dies nicht so, würde das ganze kritische Geschäft in sich zusammenfallen, da es angesichts einer Gesellschaft von „happy slaves“ keine Instanz mehr hätte, an die es überhaupt noch appellieren könnte (vgl. dazu Geuss, 1981, S. 84).

10 Honneth (2007a) unterscheidet hier in kritischer Abgrenzung von Michael Walzer (1987) zwischen rekonstruktiver, konstruktiver und genealogischer Kritik. Der von Walzer favorisierte Modus der rekonstruktiven (interpretativen) Kritik entspricht dabei – in etwa – dem Ansatz der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, aus der historischen Auslegung so etwas wie eine Idee der Erziehung zu destillieren, auf die dann als Korrektiv zu immanenten Fehlentwicklungen innerhalb der Pädagogik Bezug genommen wird – ein offensichtlicher logischer Zirkel, denn woher stammen die Standards von „guter“ und „schlechter“ Pädagogik? Wie Honneth nun betont, kann die *genealogische Kritik* im Anschluss an Nietzsche und Foucault diesen Zirkel vermeiden helfen, indem sie freilegt, dass eine ursprünglich gehaltvolle normative Grundlage sozialer Praxen sich historisch substantiell soweit zum Schlechten verändert hat, dass auch ihre Rekonstruktion sie nicht mehr zu retten vermag.

Kritik des Musikanten als kritische Etüde

Ich breche an dieser Stelle ab, um das bislang doch eher abstrakt Vorgetragene an einem konkreten Beispiel zu illustrieren, nämlich an Adornos *Kritik des Musikanten*. Inhaltlich ist zu diesem Text so gut wie alles gesagt, sodass ich mich auf die Frage konzentrieren möchte, inwieweit er eigentlich ein gelungenes Beispiel für praktizierte Kritische Theorie ist. Da wäre zunächst einmal die Frage nach der normativen Grundlage der Kritik. Diese muss und kann natürlich nicht in jedem Text ausführlich dargestellt werden, aber speziell in der *Kritik des Musikanten* wäre es sicherlich hilfreich gewesen, Adorno hätte seinen brüskierten Zuhörern zumindest ein wenig erläutert, auf welchen Prämissen seine Kritik überhaupt fußt. Die im amerikanischen Exil entstandenen Schriften waren den Vertretern der Jugendmusikbewegung natürlich ganz unbekannt, vor allem die *Dialektik der Aufklärung* (1947/1997), aber auch die *Philosophie der neuen Musik* (1949) kann man kaum als Lesestoff voraussetzen. So ist es jedenfalls nicht verwunderlich, wenn das Gros der Zuhörer Adornos Kritik gar nicht verstanden hat, sondern sich einfach nur grundlos angegriffen fühlte (zur Rezeption von Adornos Kritik vgl. immer noch Wietusch, 1981).

Anders formuliert: Anstatt an eine mögliche gemeinsame Erfahrung sozialer Negativität anzuknüpfen,¹¹ wählt Adorno – trotz anfänglicher Einschränkungen und rhetorischer Zweifel am Begriff des Fortschrittes (Adorno, 1963/1997a, S. 67) – die Taktik des Frontalangriffes mit dem geschichtsphilosophischen Holzhammer. Dies ist natürlich nicht nur psychologisch wenig erfolgversprechend, sondern es verstößt gegen die Prämisse der Kritischen Theorie, Kritik nicht einfach „von außen“ oder gar „von oben“ anzubringen, sondern die Kritik gewissermaßen von innen, aus der detaillierten Analyse des zu Kritisierenden heraus zu entwickeln. Man wird nicht sagen können, dass Adorno eine solche „Kritik von innen“ vorgelegt hätte, und insofern ist die *Kritik des Musikanten* vom Vorgehen her sicherlich kein gutes Beispiel für die kritische Methodik.

Wie sieht nun aber das eigentliche Herzstück von Adornos Kritik aus, also die Diagnose derjenigen sozialen Pathologien, die zu einer Blockade der „musikpädagogischen Vernunft“ führen, die Adorno sicherlich in der Jugendmusikbewegung sah oder zumindest vermutete? Die Pädagogik der Jugendmusikbewegung ist nach Adorno in mehrfachem Sinne falsch, was hier heißt: ideologisch. Zunächst einmal ist sie *politisch-sozial* falsch, da sie mit der Vorstellung einer klassenlosen „Gemeinschaft“ einen vor-modernen Begriff von Sozialität restituieren möchte, der in erster Linie auf pauschaler Ablehnung der Moderne basiert.

11 Diese Möglichkeit ist vielleicht nicht so absurd, wie sie auf den ersten Blick erscheinen mag. Die gemeinsamen Bezugsmomente – z. B. Nietzsche, die Lebensphilosophie oder die Kulturkritik – sind bei Adorno allerdings natürlich ungleich reflektierter und dialektisch gebrochener als bei der Jugendmusikbewegung, sodass eine tatsächliche Verständigung recht unwahrscheinlich gewesen wäre.

Damit ist aber die Moderne weder angemessen analysiert, noch wirklich überwunden, da faktisch ja alles so bleibt, wie es ist. Es ist nun aber kennzeichnend gerade für Adornos Zugriff, dass diese *politische* Kritik eng verknüpft ist mit der ästhetischen. Die Pädagogik der Jugendmusikbewegung ist eben nicht nur politisch-sozial falsch, sie ist es auch ästhetisch. Die praktizierte Spielmusik ist ebenso ideologisch wie die Vorstellungen vom „neuen Menschen“, da sie künstlich hinter Bach zurückgeht und „musikpädagogische Musik“ vor dasjenige schiebt, was, wie Adorno es damals formulierte, „in der Kunstmusik (...) verbindlich sich zuträgt“ (Adorno, ³1963/1997a, S. 126). Genauso ideologisch ist nach Adorno aber auch die Figur des „Musikanten“ selbst, dem das eigene Musizieren wichtiger ist, als dass, was gespielt oder gesungen wird. Dies könnte man als Kritik der musikpädagogisch favorisierten *musikalischen Praxis* lesen, die natürlich eng mit der ästhetischen Kritik zusammenhängt: An der Komplexität der fortgeschrittenen musikalischen Kunstwerke muss der Musikant kläglich scheitern, während umgekehrt die Möglichkeiten des Laienmusizierens eine notwendige Beschränkung der musikalischen Gegenstände nach sich zieht.

Damit hat Adorno die Latte der Kritik natürlich recht hoch gehängt: Die „musikpädagogische Musik“ ist nicht nur falsch, weil sie in einem politisch-sozial-ideologischen Kontext praktiziert wird. Die eigentliche Pointe von Adornos Kritik ist ja, dass die Musik an sich ideologisch ist. Selbstverständlich, so die These Adornos, kann und muss der ideologische Gehalt der Musik gesellschaftlich entschlüsselbar sein, aber nicht im Sinne eines platten soziologistischen Ableitungsverhältnisses. In welcher Weise, so wäre hier mit einem neueren Buchtitel zu fragen, steckt *Die Gesellschaft im Werk* (vgl. Klein, 2015), und zwar in einer Weise, die an der Komposition selbst abzulesen ist, und nicht, oder jedenfalls nicht nur an Texten, Programmen oder sozialen Funktionen? Die Spielmusiken der Jugendmusikbewegung sind hier sicherlich ein leichtes Opfer, doch die Kritik an ihnen zeigt nicht, wie sich das Problem, den sozialen Gehalt von Musik zu bestimmen, grundsätzlich lösen lässt. Bekanntlich hat sich Adorno sehr mit diesem Problem abgemüht, ohne dabei allerdings zu Schlüssen zu gelangen, die erneut ohne geschichtsphilosophische Vorannahmen auskämen (vgl. Adorno, ²1968/1997b). Man wird nun leider auch nicht sagen können, dass seine Nachfolger ihn hier übertroffen hätten, sofern sie sich denn überhaupt noch mit ästhetischen Fragestellungen beschäftigt haben. Gerade aber eine Kritische Musikpädagogik wird nicht gut auf die „Frage nach Musik als gesellschaftlich richtigem oder falschem Bewußtsein“ (Adorno, ²1968/1997b, S. 428) verzichten können, wenn vielleicht auch nicht in der Form, die Adorno damals vorschwebte.

Dies trifft auch auf die jeweiligen Musikpraxen der Jugendmusikbewegung zu, die in der *Kritik des Musikanten* allerdings nicht genauer analysiert werden. Der allgemeine musikalische Aktionismus der Jugendmusikbewegung ist für Adorno vor allem „eingefrorene und nachträglich zum Programm erklärte Pubertät“ (Adorno, ³1963/1997a, S. 82), wenn auch eine gründlich desexualisierte, und

der Typus des „Musikanten“ nicht mehr als eine regressive „Ferienmaskerade“ (Adorno, ³1963/1997a, S. 439). Die Idee, dass sich die musikpädagogisch thematisierte Musik dem Kriterium der Spielbarkeit durch jugendliche Laien unterordnen solle, wird hier – auch unabhängig von der jeweils ausgewählten Musik – als ideologisch zurückgewiesen. Eine fundierte Begründung bleibt freilich aus; der musikalische „Tätigkeitsdrang“, so behauptet Adorno, sei nichts weiter als „ein bloßes Derivat (...), die nach innen gewandte Notwendigkeit, zu arbeiten“ (Adorno, ³1963/1997a, S. 75). Diese bedeutet natürlich nicht, dass z.B. eine Ideologiekritik des Klassenmusizierens nicht möglich sei. Nur müsste sie auf anderem Wege plausibel machen, dass auch das gemeinsame Musizieren eine Gestalt sozialer Negativität sein kann (vgl. etwa Vogt, 2015), indem es z.B. als eine Form von Arbeit interpretiert wird (vgl. dazu Kaiser, 2012).

Ein vierter Aspekt fehlt nun bei Adorno leider fast ganz, der aber für die *Kritik des Musikanten* ebenso essentiell gewesen wäre, wie der politisch-soziale, der ästhetische und der musikpraktische. Die Jugendmusikbewegung muss auch *pädagogisch* falsch sein, denn die Eigenlogik der Musikpädagogik ergibt sich, wie schon an der älteren kritischen Musikpädagogik gesehen, nicht einfach aus einer Addition von Politik und Musik. Was Adorno selbst kritisch anspricht, ist vor allem die Inhaltsebene des Unterrichts, prominent in der Figur der „musikpädagogischen Musik“. Darüber hinaus erfährt man nichts von der eigentlich *pädagogischen* Praxis der Jugendmusikbewegung, von der Adorno sicherlich kaum etwas wusste, und die ihn, einen ausgesprochenen pädagogischen Skeptiker, vermutlich auch nicht sonderlich interessiert hat. Gerade die Verschränkung der politisch-sozialen, der ästhetischen und der musikpraktischen Kritik mit einer Kritik der didaktischen Figuren des Unterrichts wäre aber dringend notwendig gewesen, um die Kritik mit den „einheimischen Begriffen“ der Musikpädagogik zu betreiben. Auch Adornos einziger „konstruktiver“ Text zur Sache, der Essay *Zur Musikpädagogik* von 1957, leistet dies nicht, und seine wenigen pädagogischen Vorschläge, wie etwa der Einsatz des Klaviers im Unterricht (Adorno, ³1963/1997a, S. 112f.), könnten auch ganz anders begründet werden, als durch die in der *Kritik des Musikanten* vorgebrachten Argumente. Die kritische Intervention Adornos erweist sich somit als Mischung gelungener und misslungener Elemente: Misslungen ist die Kritik vor allem deshalb, weil sie gar nicht erst versucht, den Adressaten ihre normative Grundlage verständlich zu machen; die apodiktischen Sätze Adornos können als „Kritik von außen“ oder als „Kritik von oben“ verstanden werden, und so ist dies auch wohl von den meisten Vertretern der Jugendmusikbewegung aufgefasst worden. Als musikpädagogische Kritik gelungen ist allerdings die differenziert dimensionierte Zugangsweise, die politisch-soziale, musikalisch-ästhetische und musikpraktische Aspekte thematisiert und versucht, diese aufeinander zu beziehen, wobei der pädagogische Aspekt leider zu wenig berücksichtigt ist. Wie an der musikpädagogischen Adorno-Rezeption der Folgezeit abzulesen ist, wurde gerade die zentrale Absicht Adornos, den

sozialen Gehalt der Musik selbst und des Musikmachens zu entziffern und somit zur musikpädagogischen Ideologiekritik beizutragen, nicht wirklich verstanden – die einzelnen Elemente seiner Kritik, wie etwa die Kunstwerkorientierung oder die sozialtheoretische Wende der Musikpädagogik, wurden isoliert voneinander aufgenommen und unabhängig von Adorno weitergeführt, ohne dass ihre Synthese wieder versucht worden wäre.

Ausblick

Ich breche hier ab und versuche, so etwas wie ein kleines Fazit zu ziehen. Das Mindeste, was man aus der Geschichte der älteren kritischen Musikpädagogik lernen kann, ist die Vorsicht gegenüber musikpädagogischen Programmen, die unmittelbar aus der Kritik an bestehenden Verhältnissen schulpolitische und didaktische Folgerungen ableiten möchten. Wenn hier die *Kritik* tatsächlich im Mittelpunkt des ganzen Unterfangens steht, wäre es ganz unangemessen, aus ihr selbst so etwas wie eine musikdidaktische Konzeption entwickeln zu wollen: Die Kritik kann nicht mehr, aber auch nicht weniger sein, als eine „normativ bedeutsame“, aber dadurch nicht selbst schon „normativistische“ Grundlage für anschließendes musikpädagogisches Handeln (vgl. dazu Jaeggi, 2009, S. 283). Ihre eigentliche Stärke besteht in dem Aufweis, dass bestimmte musikpädagogische Praktiken und Institutionen keineswegs naturgegeben und selbstverständlich sind, sondern im Gegenteil als in sich widersprüchlich, paradox oder sogar pathologisch erscheinen. Die Kritik ist somit eine notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingung dafür, dass sich solche Praktiken und Institutionen als grundsätzlich veränderbar erweisen. Auch handelt es sich hier sicherlich nicht um ein musikpädagogisches Paradigma im wissenschaftstheoretischen Sinne, sondern noch viel mehr als die ältere kritische Musikpädagogik um einen eher losen *Denkstil*, der mindestens durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

- Mehr oder weniger explizite Vorstellungen eines guten Lebens, in dem Musik und musikalische Praxen eine wichtige Rolle spielen können (nicht müssen).
- Die begründete Hoffnung, dass Gesellschaften und Individuen durch *Lernprozesse* in der Lage sind, ein solches Leben zu realisieren.
- Die Annahme eines „rationalen Impulses“ und eines „unausrottbaren Kerns an rationaler Ansprechbarkeit“ (Honneth, 2007, S. 55), ohne die weder die Kritik sozialer Negativität, noch deren Überwindung möglich wären.¹²

12 Die Antwort auf die Frage, woher denn dieser „rationale Impuls“ rührt, wenn nicht aus Quellen, die an sich noch nicht rational sein können (so wie er dies z.B. bei Adorno oder Marcuse durchaus konstatiert), bleibt Honneth hier allerdings schuldig.

- Die kritische Analyse musikpädagogischer Pathologien. In Analogie zur *Kritik des Musikanten* müsste sich diese Analyse sowohl auf die *politisch-sozialen, musikalisch-ästhetischen, musikpraktischen* und *musikdidaktischen* Dimensionen der Musikpädagogik erstrecken.

Vielleicht am wichtigsten ist jedoch der auf einer wissenschaftlichen Tagung vielleicht eher irritierende Befund, dass der eigentliche Kern einer Kritischen Musikpädagogik ohnehin nicht darin liegt, dass man hier einer bestimmten Forschungsmethode folgen müsste, oder dass es sich um ein theoretisch in sich geschlossenes Gebilde handeln würde. Vor der Theorie und vor der Forschung steht in jeder Spielart Kritischer Theorie die prä-rationale Erfahrung, dass das Leben gut sein könnte, aber nicht ist. Eine solche Erfahrung ist aber nicht lehrbar, und wer sie nicht gemacht hat, der wird sich von kritischen Einwänden auch rational nicht überzeugen lassen. Pointiert gesagt: Auch zur Kritischen Musikpädagogik gehören konstitutiv persönliche Idiosynkrasien, Über-Empfindlichkeiten und manchmal auch nur Verschrobenheiten, und es ist sicherlich kein Zufall, dass gerade die bekannten Vertreter der älteren Kritischen Theorie fast durchgängig gesellschaftliche und auch universitäre Außenseiter waren (vgl. Honneth, 2007b). Adorno, selbst ein Idiosynkratiker von hohen Graden (vgl. z. B. Vogt, 2011a), hat dies in der *Dialektik der Aufklärung* in einem schönen Bild beschrieben: „Das Wahrzeichen der Intelligenz ist das Fühlhorn der Schnecke“ (Adorno 1947/1997, S. 295). Nackt und überempfindlich tasten sich auch die menschlichen Fühler an die Welt heran, und dort, wo sie dauerhaft anstoßen und auf Verhärtungen treffen, verletzen sie sich und bilden schlimmstenfalls Narben aus. Die Existenz einer Kritischen Musikpädagogik ist nicht zuletzt davon abhängig, dass es in Universitäten und Hochschulen Nischen für solch idiosynkratische Charaktere gibt; wie gut die Chancen dafür in Zeiten einer zumindest gerne so bezeichneten „unternehmerischen Universität“ sind, sei zumindest dahingestellt. So bleibt zum Schluss tatsächlich nur Max Horkheimers reichlich zitiertes Fazit: „Und so war unser Grundsatz: theoretischer Pessimist zu sein und praktischer Optimist!“ (Horkheimer, 1969/1985, S. 353).

Literatur

- Adorno, Th. W. (1947/1997). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (zusammen mit M. Horkheimer). Gesammelte Schriften in 20 Bänden. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Bd. 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Th. W. (1963/1997a). *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*. Gesammelte Schriften in 20 Bänden. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Bd. 14. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Adorno, Th. W. (1968/1997b). *Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen*. Gesammelte Schriften in 20 Bänden. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Bd. 14. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Antholz, H. (1972). Zur politisch-ästhetischen Erziehung. Perspektiven und Probleme. *Musik und Bildung*, (11), 525–530.
- Benner, D., Borrelli, M., Heyting, F. & Winch, C. (Hrsg.) (2003). *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft* (= 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Dammer, K.-H. (1999). Von der kritischen zur Kritischen Erziehungswissenschaft. In H. Sünker & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1388) (S. 184–209). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Geuss, R. (1981). *The Idea of a Critical Theory. Habermas and the Frankfurt School*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2000). Pathologien des Sozialen. Tradition und Aktualität der Sozialphilosophie. In A. Honneth, *Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1491) (S. 11–32). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2007). Eine soziale Pathologie der Vernunft. Zur intellektuellen Erbschaft der Kritischen Theorie. In A. Honneth, *Pathologien der Vernunft. Geschichte und Gegenwart der Kritischen Theorie* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1835) (S. 28–56). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2007a). Rekonstruktive Gesellschaftskritik unter genealogischem Vorbehalt. Zur Idee der „Kritik“ in der Frankfurter Schule. In A. Honneth, *Pathologien der Vernunft. Geschichte und Gegenwart der Kritischen Theorie* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1835) (S. 57–69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2007b). Idiosynkrasie als Erkenntnismittel. Gesellschaftskritik im Zeitalter des normalisierten Intellektuellen. In A. Honneth, *Pathologien der Vernunft. Geschichte und Gegenwart der Kritischen Theorie* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1835) (S. 219–234). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Horkheimer, M. (1969/1985). Kritische Theorie gestern und heute. Nachschrift eines freien Vortrags, gehalten in Venedig 1969. In M. Horkheimer, *Gesammelte Schriften, Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949–1973* (S. 336–353). Frankfurt am Main: Fischer.
- Horkheimer, M. (1937/1992). Traditionelle und kritische Theorie. In M. Horkheimer, *Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze* (S. 205–260). Frankfurt am Main: Fischer.

- Jaeggi, R. (2009). Was ist Ideologiekritik? In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1885) (S. 266–295). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jay, M. (1981). *Dialektische Phantasie. Die Geschichte der Frankfurter Schule und des Instituts für Sozialforschung 1923–1950* (Erstausgabe 1973). Frankfurt am Main: Fischer.
- Jenne, M. (1977). *Musik. Kommunikation. Ideologie. Ein Beitrag zur Kritik der Musikpädagogik*. Stuttgart: Klett.
- Kaiser, H. J. (2012). LernArbeit. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 33) (S. 17–40). Essen: Die Blaue Eule.
- Kaiser, H. J. (2015). Paradigma versus Denkstil. Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 36) (S. 33–50). Münster: Waxmann.
- Klafki, W. (1993). Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik. In W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (S. 83–138). Weinheim/Basel: Beltz.
- Klein, R. (Hrsg.) (2015). *Gesellschaft im Werk. Musikphilosophie nach Adorno*. Freiburg: Alber.
- Knolle, N. (2011). Wer waren wir, und wenn, wie viele, und vor allem: warum? In A. Eichhorn & R. Schneider (Hrsg.), *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott* (S. 187–196). München: Allitera.
- Krüger, H.-H. (1999). Entwicklungslinien und aktuelle Perspektiven einer Kritischen Erziehungswissenschaft. In H. Sünker & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1388) (S. 162–183). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lugert, W. D. (1975). *Grundriss einer neuen Musikdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Marcuse, H. (1964/1984). *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand.
- MEW – Marx/Engels Werke (1961). Bd. 1: *Karl Marx: Briefe aus den „Deutsch-Französischen Jahrbüchern“* (S. 337–356). Berlin: Dietz.
- Oelkers, J. (1990). Vollendung: Theologische Spuren im pädagogischen Denken. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 898) (S. 24–72). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Orgass, St. (1996). *Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen* (= Forum Musikpädagogik, Bd. 22). Augsburg: Wissner.
- Ott, Th. (1984). Didaktischer Optimismus und Unterrichtswirklichkeit – Am Beispiel des Lehrbuchs „Sequenzen“. In F. Ritzel & W. M. Stroh (Hrsg.), *Musikpädagogik und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre* (S. 117–123). Wilhelmshaven: Heinrichshafen.

- Ott, Th. (2016). 45 Jahre *Unterricht in Musik* – Versuch einer Rekonstruktion. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 37) (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Peukert, H. (1983). Kritische Theorie und Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30(2), 195–217.
- Ruhloff, J. (1983). Ist Pädagogik heute ohne „kritische Theorie“ möglich? *Zeitschrift für Pädagogik*, 29, 219–233.
- Schäfer, A. (1991). Kritische Pädagogik – Vom paradigmatischen Scheitern eines Paradigmas. In D. Hoffmann (Hrsg.), *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen* (S. 11–126). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schelsky, H. (1957). *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*. Köln/Düsseldorf: Dietrichs.
- Schnädelbach, H. (1992). Was ist Neoaristotelismus? In H. Schnädelbach, *Zur Rehabilitierung des animal rationale*. Vorträge und Abhandlungen 2 (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1034) (S. 205–230). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schnädelbach, H. (2000). Das kulturelle Erbe der Kritischen Theorie (1998). In H. Schnädelbach, *Philosophie in der modernen Kultur*. Vorträge und Abhandlungen 3 (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1465) (S. 104–126). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seel, M. (1985). *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1337). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seel, M. (2004). *Adornos Philosophie der Kontemplation* (= Suhrkamp-Taschenbuch, Bd. 1694). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stroh, W. M. (2002). Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–13. <http://www.zfkm.org/02-stroh.pdf> [25.07.2017]. Danach erschienen als: Die kritische ästhetische Erziehung – am Beispiel der Musik. In A. Bernhard, A. Kremer & F. Rieß (2003) (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform: Programmatik – Brüche – Neuansätze. Bd. 2: Reformimpulse in Pädagogik, Didaktik und Curriculumentwicklung* (S. 342–358). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Tenorth, H.-E. (1999). Die zweite Chance. Oder: Über die Geltung von Kritikansprüchen „kritischer Erziehungswissenschaft“. In H. Sünker & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1388) (S. 135–162). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Vogt, J. (2005). „Adorno revisited“ oder: Gibt es eine „Kritik des Klassenmusikanten“ ohne kritische Theorie der Musikpädagogik? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen* (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 1) (S. 13–24). München: Allitera.
- Vogt, J. (2011). Musikpädagogik nach 1945. In: R. Klein, J. Kreuzer & St. Müller-Doohm (Hrsg.), *Adorno-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (S. 160–166). Stuttgart: Metzler.

- Vogt, J. (2011a). Starke Gefühle. Zu den prä rationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung. Kants Ekel, Adornos Idiosynkrasie, Nietzsches Ressentiment. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–56. <http://www.zfkm.org/14-vogt.pdf> [20.07.2017].
- Vogt, J. (2012). Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 33) (S. 345–358). Essen: Die Blaue Eule.
- Vogt, J. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik. Ein Neuansatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 9–29. <http://www.zfkm.org/15-vogt1.pdf> [20.07.2017].
- Walzer, M. (1987). *Interpretation and Social Criticism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weber, M. (2005). *Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965–1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik* (= Forschungsbericht Nr. 17). Hannover: IfMpF.
- Wellmer, A. (1993). Die Bedeutung der Frankfurter Schule heute. Fünf Thesen. In A. Wellmer, *Endspiele: Die unversöhnliche Moderne. Essays und Vorträge* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1095) (S. 224–235). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wietusch, B. (1981). *Die Zielbestimmung der Musikpädagogik bei Theodor W. Adorno. Darstellung und kritische Reflexion der Kritik an der musikpädagogischen Position Adornos. Ein Beitrag zur Adorno-Rezeption in der Musikpädagogik*. Regensburg: Bosse.
- Wiggershaus, R. (1988). *Die Frankfurter Schule. Geschichte – Theoretische Entwicklung – Politische Bedeutung*. München: dtv.

Prof. Dr. Jürgen Vogt
Universität Hamburg
Fakultät 4, FB 4
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
Juergen.vogt@uni-hamburg.de